

## TECNOLOGIAS DE INFORMACIÓN E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE NOVA MAMORÉ/RO

Leidiane da Silva Ferreira  
UNIR, BRASIL,  
lelipaz@hotmail.com

José Lucas Pedreira Bueno  
UNIR, BRASIL,  
lucas@unir.br

1

### RESUMO

O avanço e desenvolvimento das TIC nas ações de ensino-aprendizagem tem possibilitado a aplicação de metodologias e a construção de espaços educativos, para o estabelecimento de estratégias didáticas presenciais e virtuais. Este trabalho buscou estudar a proposta de formação continuada do PROINFO Rural na Amazônia Ocidental, na área rural de Nova Mamoré-RO. O *locus* da pesquisa foi sete escolas municipais rurais, sendo duas delas escolas multisseriadas. Os participantes foram os professores que cursaram a formação continuada do PROINFO Rural, como também os professores que não o cursaram, por entendermos que estes fazem parte do processo de ensino-aprendizagem por meio dos recursos tecnológicos. Os dados empíricos foram obtidos por meio da análise dos documentos oficiais das escolas municipais rurais, da aplicação de questionário e de entrevista semiestruturada. Uma das conclusões a que se chegou com a realização da pesquisa foi que em determinadas escolas que foram contempladas com o laboratório de informática do programa PROINFO Rural ainda conservam os computadores em funcionamento, enquanto alguns não funcionam por inexistir manutenção ou não são utilizados em razão da inadequação da rede elétrica. Em relação à desistência dos professores, o principal motivo foi o local de realização do curso, distante de suas escolas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação continuada; Programa PROINFO Rural; Prática pedagógica.

### INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de uma dissertação de mestrado que trata da reminiscência na prática pedagógica dos professores da rede municipal de Nova Mamoré-RO, em relação à formação continuada do Proinfo Rural. O objetivo deste estudo foi analisar as contribuições da formação continuada do PROINFO Rural para prática pedagógica dos professores da Educação Básica rural de Nova Mamoré. A proposta do trabalho consistiu

em discutir as contribuições do PROINFO Rural para a prática pedagógica dos professores de escolas municipais e rurais de Nova Mamoré.

Os professores que participaram deste estudo são da zona rural do Município. A pesquisa se desenvolveu em 7 escolas, sendo que 2 delas são escolas multisseriadas, e outras 5 são escolas polos. Todas elas foram contempladas com laboratório de informática pelo programa PROINFO, e na maioria dessas escolas foi oferecida a formação continuada aos professores.

Entendemos que a formação continuada funciona como um mecanismo complementar para a prática pedagógica, servindo de reflexão ao seu saber-fazer diante das tecnologias de informação e comunicação, contribuindo para construir, assim, a identidade profissional e características de atuação dos professores, em sala de aula,

Logo, as mudanças desejadas na prática pedagógica com o uso das TIC devem estar baseadas numa perspectiva de democratização ao acesso da tecnologia e ao conhecimento, tornando-se significativas para o campo da educação, possibilitando a mediação entre professor e aluno, e o aluno e professor por meio das tecnologias.

Nesse sentido, defendemos uma educação que seja capaz de usar as TIC para transformar o ambiente educacional em atividades pedagógicas reais e concretas, que usem os laboratórios de informática não como um espaço para passar o tempo, mas sim, para desenvolver e compartilhar projetos escolares pelo mundo a partir da internet, rompendo com o conceito de tempo e espaço escolar.

Assim, é pressuposto de nossa pesquisa que haja alguma reminiscência da formação ofertada pelo PROINFO Rural na prática pedagógica dos professores, quanto ao uso das TIC em escolas rurais do município de Nova Mamoré.

## **1. Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação**

Hoje em todos os espaços de relações humanas a presença das tecnologias de informação e comunicação é visível, e não é possível ignorá-la, pois ela está presente em todos os lugares: na educação, na saúde, no esporte, em casa, no trabalho, na escola, no parque, na religião, na fazenda e em tantos outros lugares.

Entende-se que a educação escolar também é essencial para a inclusão digital e social dos sujeitos diante das constantes mudanças na sociedade em função das inovações

tecnológicas, e que a escola como espaço de grandes interações humanas deve proporcionar uma “educação como instrumento de libertação, de engrandecimento, de descoberta de nossas potencialidades” (BLIKSTEIN; ZUFFO, 2001, p. 7).

Em suma, a escola deve se libertar de dogmas, modificar os objetivos pedagógicos, despertar a criticidade dos alunos, pois assim será possível sair da contramão em que hoje muitas ainda se encontram quando se trata de uso das TIC em sala de aula. Braga (2007, p. 55) lembra que “a educação é um dos poucos segmentos que parece apresentar uma certa resistência às tecnologias”.

A afirmação de Braga (2007) é verdadeira quando se constata que a grande maioria das escolas públicas não consegue romper com o modelo tradicional de educação, em que “o tipo de comunicação é oral, o olhar é estático, a ênfase é o aqui e o agora” (LEITE, 2008, p. 62), não modificando os objetivos pedagógicos existentes e assim, reproduzindo os que já existem. Nesse sentido, defendemos uma educação que seja capaz de usar as TIC para transformar o ambiente educacional em atividades pedagógicas reais e concretas, que usem os laboratórios de informática não como um espaço para passar o tempo, mas sim, para desenvolver e compartilhar projetos escolares pelo mundo a partir da internet, rompendo com o conceito de tempo e espaço escolar.

Desse modo, a escola não pode viver isolada dentro dos muros físicos que a rodeia, se estamos envolvidos num mundo em que a comunicação é instantânea por meio dos dispositivos móveis como celular, tablet e outros. Portanto, é importante que a escola conheça e se adapte a essa nova realidade. Pimenta (2003, p. 6) afirma que “a educação, se entendida como um campo do conhecimento é o reflexo de diferentes formas de compreensão do sujeito e do mundo; é a expressão de um tempo, de uma cultura [...]”.

Diante disso, as TIC na educação podem ser vistas como um campo de possibilidades a novas demandas que chegam à escola; não somente como um instrumento para satisfazer as exigências do mercado de trabalho, mas para desenvolver o pensamento crítico e a emancipação dos sujeitos por meio de novas formas de gestão da prática pedagógica, uma vez que as práticas sejam contextualizadas e adaptadas à realidade local, de forma interdisciplinar, contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem.

Nessa situação a escola, em parceria com as TIC, poderá desenvolver projetos interdisciplinares que priorizem o trabalho coletivo, a ética e o resgate aos valores. Assim,

promoverá condições para que os alunos não sejam meros espectadores diante das mudanças na sociedade, mas sim, atuantes, críticos e responsáveis. E quando se trata das TIC na educação do campo o “leque” de oportunidades pedagógicas é vasto, basta que os indivíduos que dela fazem parte sejam ouvidos e construam juntos projetos interdisciplinares significativos para a comunidade escolar de determinada localidade.

## 2. TIC na Educação do Campo

Ao nos reportamos para a Educação do Campo é necessário elencar alguns pontos, como a origem agrária do nosso país e o descaso aos direitos educacionais, que perdurou por muitos anos na política educacional, com o destaque de que quando se trata da educação do campo esse abandono é bem maior. Assim, entendendo que a educação do campo foi sempre relegada a um segundo plano nas políticas educacionais é que abordaremos os estudos de Arroyo (2009), Caldart (2002), Leite (2002), Silva (2014), Santos (2010), entre outros.

Inicialmente, queremos destacar que o processo histórico de ocupação e colonização do Brasil é de um país colônia de Portugal, e que mesmo após sua independência continua sendo um país eminentemente agrário sem se prolongar nesse aspecto da história brasileira. Nosso objetivo é destacar que entre 1824 a 1891 não há nos textos constitucionais nenhuma menção em relação à educação rural, fato este explicável já que éramos uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo.

Ademais, o processo de exclusão da educação escolar rural perdurou até o início do século XX, quando surgiu um intenso debate jurídico a respeito da educação no campo para conter o movimento migratório para os grandes centros brasileiros nesse período, fato que não faz parte do contexto da Amazônia Ocidental. Assim, no sudeste do país o fluxo migratório da população do campo para a cidade também foi motivado pela industrialização, no período da chamada República Velha, que marca os primeiros estudos sobre a educação rural. Sobre a educação rural no Brasil, Leite (2002, p.14) explica que:

A Educação Rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação política ideológica da oligarquia agrária, conhecida

popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isto é coisa de gente da cidade”.

No mesmo sentido, complementa Arroyo (2009, p. 21) que “há uma tendência dominante em nosso país, marcado por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo como parte atrasada e fora do lugar no almejado projeto de modernidade”.

Quanto à carta constitucional de 1988, têm-se um grande avanço relacionado à educação, passando esta a ser um direito universal, e dever do Estado, transformada em direito público subjetivo, não fazendo aceção entre urbano e rural. Desse modo, os princípios constitucionais da educação abrangem todos os níveis e modalidades da educação básica e superior

Outro dispositivo legal que não podemos deixar de mencionar é a Lei de Diretrizes Básicas da Educação (LDB), que recomenda medidas de adequação da escola à vida no campo, dentre elas:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação d calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, p. 11).

Vale ressaltar que o tratamento dado à educação escolar do campo nos textos constitucionais são superficiais, salvo quando se trata de algum movimento social do campo.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, Caldart (2002, p.18) afirma a educação no campo como um:

[...] direito humano, de cada pessoa em vista de seu desenvolvimento mais pleno, e um direito social, de cidadania ou de participação mais crítica na dinâmica da sociedade. Como direito não pode ser tratada como serviço nem como política compensatória, muito menos uma mercadoria.

Essa educação, segundo a visão constitucional, deve ser uma educação “que leva em conta as demandas, que respeita os saberes, a cultura, os valores, as especificidades e as particularidades do lugar onde eles vivem e sobrevivem: a Educação do/no Campo” (SANTOS, 2010, p. 4-5).

Na descrição de Caldart (2002, p. 18) as políticas educacionais devem ser “No” e “Do” campo e explica que:

No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Para tanto, conforme o exposto pelo autor as políticas públicas educacionais devem ser específicas e os projetos devem ser construídos com a ajuda daqueles que vivem no campo.

Desse modo, a partir das conquistas dos movimentos sociais do campo, que culminaram com a Constituição de 1988 entendemos ser um passo primordial para se pensar a concepção de educação do campo, que seja:

Voltada ao interesse do campo, voltada ao interesse e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra exploração e a expropriação, ou seja, este Do campo tem o sentido do pluralismo das idéias e das concepções pedagógicas: diz respeito à identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira (conforme os artigos 206 e 216 da nossa Constituição). (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 28-29 apud SANTOS, 2010. p. 5).

Portanto, as políticas educacionais para a Educação do Campo devem ser pensadas a partir da concepção de Educação do/no Campo. Quando se trata de inserção das novas tecnologias nas escolas do campo como Política Nacional de Informática na Educação, tem-se a oportunidade de pensar projetos específicos com os sujeitos que vivem no campo, exercendo assim, a Educação do/no campo.

### **3. A Formação para com as Tecnologias Informação e Comunicação**

Os professores que participaram deste estudo são da zona rural do Município. A pesquisa se desenvolveu em 7 escolas, sendo que 2 delas são escolas multisseriadas, e outras 5 são escolas polos. Foi aplicado 14 questionários com questões abertas, fechadas e de múltipla opção com professores que cursaram e não cursaram a formação pelo PROINFO RURAL.

Antes de iniciar a análise dos dados relacionados ao tema dessa pesquisa, se faz necessário traçar o perfil dos professores rurais, por acreditarmos que essas informações são importantes para compreensão dos resultados da pesquisa.

No que se refere aos dados pessoais dos professores rurais, foram verificados o sexo e idade. Assim foi possível verificar que 14,3% dos participantes são do sexo masculino, e 85,7% são do sexo feminino. Logo, podemos verificar que a presença feminina no espaço educacional rural é predominante, como o é na área urbana de Nova Mamoré.

Quanto à idade dos professores participantes desta pesquisa, 7% tem entre 20 e 29 anos de idade; 57% entre 30 e 39 anos de idade; 29% entre 40 e 49 anos de idade; e 7% têm entre 50 e 59 anos de idade. Mais da metade dos professores entrevistados têm acima de 30 anos de idade.

Quanto à formação profissional dos participantes da pesquisa, mostra que 14,3% têm ensino superior incompleto; 21,4% ensino superior completo e 64,3% ensino superior completo e pós-graduação. As professoras com superior incompleto estão cursando o ensino superior.

Quanto à formação profissional nos remetermos a Tardif (2014, p. 36) quando define os saberes da formação profissional e os chama “de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdade de ciências da educação”.

Em relação aos dados profissionais dos professores rurais pesquisados, mostra que 7,14% têm menos de um ano de experiência profissional; 7,14% têm 5 anos; 14,30% têm 7 anos; 21,42% têm 10 anos; 7,14% têm 11 anos; 14,30% têm 15 anos; 14,30% têm 17 anos; 14,30% têm 22 anos; 14,30% têm 23 anos e 14,30% têm 25 anos.

Tardif (2014, p. 39) comenta que no exercício da profissão docente os professores desenvolvem o que ele chama de “saberes experienciais baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio”, e que constituirá a prática docente.

Algumas observações de Tardif (2014) e Day (1999) são pertinentes para analisarmos a experiência docente dos pesquisados e para entendermos cada fase do desenvolvimento profissional destes.

Tardif (2014, p. 51) relata que professores com menos de um ano de experiência docente decorrem de “uma distância crítica entre os saberes experienciais e os saberes adquiridos na formação”, pois os mesmos “descobrem os limites de seus saberes pedagógicos”, e em alguns casos rejeitam a formação anterior ou reavaliam os cursos que foram úteis e outros não.

Sobre a experiência que engloba de 1 a 5 anos de prática docente Tardif (2014, p. 51) afirma que “é o início da carreira que os professores acumulam, ao que parece, sua experiência fundamental”, assim “os professores devem provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar” em seguida, “a experiência tende a se transformar numa maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão”.

Para os profissionais que atuam em um período entre 3 e 7 anos, Tardif (2014, p. 85) afirma que é “a fase de estabilização e de consolidação em que o professor investe a longo prazo na sua profissão e os outros elementos membros da instituição reconhecem as suas capacidades”.

Em relação à atuação de professores com experiência entre 7 e 18 anos, Day (1999, p. 105) com base nos estudos de Huberman (1995), explica que é:

[...] a fase da progressão na carreira, com a cultura da escola e com o modo com os professores reagem ao agora bem definido ciclo de colegas e alunos, que todos os anos se repetem, e que proporciona segurança e desafios.

Huberman, (1995 apud DAY, 1999, p. 101) estudou as experiências da carreira dos professores e os fatores, de dentro de fora da instituição e classificou-os em cinco fases abrangentes.

1. Entrada na carreira (inícios fáceis ou difíceis);
2. Estabilização: empenho (consolidação, emancipação, integração em grupo de pares);
3. Novos desafios, novas preocupações (experimentação, responsabilidade, preocupação);
4. Atingir uma plataforma profissional (sentido de mortalidade deixar de se esforçar por obter uma promoção, apreciar o ensino ou estagnar);
5. Fase final (maior preocupação com a aprendizagem dos alunos e procura acrescida de interesses externos, desencanto, contração da atividade profissional e do interesse).

Das professoras pesquisadas, duas apenas estão em início de carreira docente, sendo que uma atua há alguns meses e outra há menos de cinco anos. Assim, Lacey (1977 apud DAY, 1999, p.102) identifica em três fases pela quais o professor principiante passa: a fase de “lua-de-mel”, de “crise”, de “fracasso” ou de “ir andando” (o que implica conviver com a situação ou lutar pela sobrevivência).

A partir de 19 a 30 anos de experiência docente Day (1999, p. 102) afirma que professor “atinge uma plataforma profissional (sentido de mortalidade, deixar de se esforçar por obter uma promoção, apreciar o ensino ou estagnar)”.

A análise de Tardif (2014) e Day (1999) é significativa para mapear o desenvolvimento profissional dos docentes, mas não queremos ser simplistas e sim



“reconhecer que alguns professores podem possuir uma sequência de experiências contínuas [...] e que estamos a abordar um processo repleto de plataformas, descontinuidades, regressões, estímulos súbitos e becos sem saída” (HUBERMAN, 1995, p. 196, apud DAY, 1999, p. 114).

Ao perguntar sobre o ano de ingresso na instituição municipal de ensino, obtivemos os seguintes resultados: uma professora de 1989; uma professora de 1998; dois professores de 1999; uma professora de 2004; um professor de 2005; 2 dois professores de 2008; um professor de 2009; uma professora de 2010; uma professora de 2012; uma professora de 2014 e dois professores não responderam.

Sobre os dados de vínculo empregatício ficaram distribuídos da seguinte forma: 12 professores são concursados e apenas duas com contrato emergencial. Quanto à instabilidade na carreira docente, com contrato emergencial, Tardif (2014, p. 90) reflete que “é difícil pensar na consolidação de competências pedagógicas enquanto os professores com serviços prestados não tiverem adquirido um mínimo de estabilidade”.

Nas escolas multisseriadas do Município é recorrente a contratação de professores nesse regime de trabalho, o que ocasiona a rotatividade, que não é boa para a aquisição dos “saberes profissionais”, conforme afirma Tardif (2014).

Quanto à disciplina ou área que atuam, quatro professores responderam: pedagogia, matemática, informática, língua portuguesa, gestão com formação em pedagogia; uma professora marcou que trabalha todas as disciplinas, mas não especificou a formação; duas possuem o ensino médio e estão cursando o ensino superior, sendo professoras de escolas multisseriadas; duas deixaram em branco.

Sobre a jornada de trabalho desenvolvida pelos professores apresentamos que 35,72% dos professores possuem jornada de trabalho de 20 horas semanais; 57,14% possuem 40 horas semanais e 7,14% 60 horas semanais.

Destacamos que na questão jornada de trabalho havia um campo para que o professor quantificasse o número de turma e quantitativo de alunos por turma. Como a maioria dos professores pesquisados são pedagogos, conseqüentemente o número de alunos está por volta de 25 a 18 alunos em um único ano, enquanto há, duas escolas com os primeiros cinco anos de vivência escolar contendo por volta de 18 a 25 alunos em uma única sala.

A pesquisa constatou professores responsáveis por 2, 4 e até 6 turmas, com número de alunos por volta de 14 a 30 alunos em cada sala. Esses são os professores que atuam no ensino fundamental final.

Quando questionados sobre se tinham participado de alguma capacitação em informática 8 responderam que participaram de capacitação em informática, 6 responderam que não, sendo que dos 6, um iniciou o curso (mas não o concluiu), 2 nem chegaram a ser inscritas e os outros 3 foram inscritos, mas não chegaram a fazer o curso. Destacamos que 14 professores pesquisados tiveram a oportunidade de cursar o PROINFO Rural.

Quanto à opinião deles sobre a capacitação em informática entre muito importante, pouco importante, sem importância e não desejo responder, todos responderam ser muito importante.

A entrevista dos professores nos remete a Libâneo (2011, p. 12-13), quando afirma “que novas exigências de formação de professores são postas pelas realidades contemporâneas”, no que exige novas atitudes docentes como um “professor com capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar os meios de comunicação [...]”.

Das 7 escolas rurais selecionadas para a pesquisa, conseguimos encontrar representação em todas elas, lembrando que nas duas escolas multisseriadas há apenas uma professora lecionando para os cinco anos do ensino fundamental inicial. Das escolas polos, para apenas uma delas conseguimos aplicar um questionário, porque nenhum professor havia cursado o PROINFO. Das outras 5 escolas polos rurais conseguimos o total de 3 a 5 questionários aplicados.

Quanto a frequência com que os professores utilizam o laboratório de informática, lembramos que eles poderiam marcar mais de uma opção nesta pergunta, assim tivemos 8 marcações informando que não utilizam o laboratório, o que se explica pelo fato de os professores que marcaram serem de 2 escolas rurais multisseriada, em que realmente os laboratórios estão desativados; uma escola por ter passado recentemente por uma reforma e ainda não ter o laboratório organizado; 3 marcações se referem ao uso de uma vez por semana, que foram respostas das professoras da escola E01, em que constatamos o uso pedagógico da sala de informática; 3 disseram que todos os dias reservam horas para

atividade, sendo que uma delas se refere à professora monitora da sala de informática da escola E01, como também, outra professora, da mesma escola, e um professor marcaram essa opção, mas não se sabe o porquê já que em sua escola o laboratório está desativado. Logo, alguns professores justificaram o não uso do laboratório de informática.

Desde o início dos estudos para esta pesquisa nos preocupamos em conhecer o programa de formação continuada PROINFO e assim, verificamos que em uns dos seus cursos, o de “Elaboração de Projetos”, com 40 horas de carga horária, desenvolviam-se projetos com o uso das tecnologias, portanto propiciava aos professores saberes acerca do planejamento e aplicação de ações na perspectiva da pedagogia por meio de projetos.

Para conhecer melhor esse Projeto, solicitamos aos professores pesquisados que descrevessem uma atividade desenvolvida com os alunos no laboratório.

- Professora 2: Montar o quebra cabeça, pinturas e formas geométricas.
- Professor 6: Resolução de exercícios de matemática, utilizando software...
- Professora 7: Jogos matemáticos, letras desaparecidas.
- Professora 8: Desenhos livres e pinturas, cores, coordenação motora e lateralidade.

Vale ressaltar que o objetivo central do curso de “Elaboração de Projetos” era motivar os professores a trabalharem coletivamente e de forma interdisciplinar. Libâneo (2011, p. 32) comenta que “a noção mais conhecida de interdisciplinaridade é a de interação entre duas ou mais disciplinas para superar a fragmentação, a compartimentalização [...]”.

Quanto aos programas básicos do Office que os professores utilizam na preparação das aulas, após análise, verificamos que 9 professores informaram que usam o Word, na elaboração das provas e atividades pedagógicas de rotina em sala de aula; que 4 afirmaram usar o Paint e Power Point no planejamento de aulas; que 3 marcaram que usam o Excel nas aulas; e que 2 utilizam software educativo e um utiliza o Picture. Por ser um questionamento fechado várias perguntas ficam sem respostas, como por exemplo, qual software educativo, qual o objetivo, de que forma irá avaliar o desempenho do aluno, dentre outras.

Das 7 escolas rurais pesquisadas, nenhuma delas possui acesso à internet, portanto, todos os professores participantes da pesquisa responderam que não têm acesso à internet na escola na qual trabalham. Segundo Kenski (2012, p. 70):

No atual momento tecnológico, não basta às escolas a posse de computadores e softwares para o uso em atividades de ensino. É preciso também que esses computadores estejam interligados e em condições de acessar a Internet e todos os demais sistemas e serviços disponíveis nas redes. Com o acesso às redes, multiplicam-se as possibilidades educativas. Ampliam-se os espaços das escolas não apenas para acessar informações, mas também para comunicar, divulgar e oferecer informações [...].

Portanto, podemos aferir que a Internet pode ser fonte de pesquisas, informações, divulgação e que a ausência da rede é o mesmo que uma biblioteca cheia de armários e vazia de livros.

Sobre os tipos de recursos da internet utilizados para preparação das aulas, 6 marcações afirmam que os professores não utilizam internet porque não têm acesso; 2 marcações repetem em dois itens - uma relacionada à pesquisa de textos variados e outra a programas educacionais; uma marcação se repete em três itens, pesquisa de imagens, figuras, vídeos e filmes, jogos, apresentação prontas de Power Point.

Quanto ao uso de softwares educativos, Perrenoud (2000, p. 134) alerta que “não precisa de ser um programador ou um analista de sistema [...] mas a facilidade pessoal no manejo de diversos softwares não garante uma correta aplicação para fins didáticos, mas torna isso possível”.

E complementa “os softwares e os computadores desenvolvidos atualmente permitem que sejam calculadas e simuladas cenas (imagens e sons) sintéticas cada vez mais realistas” (PERRENOUD, 2000, p. 137).

Compreendemos que o curso do PROINFO em sua proposta didática tinha a apresentação do espaço de pesquisa e colaboração a partir da internet, entre eles, Wikipédia e blogs, apresentação de hipertextos como modalidade de registro na internet, além de estimular o exercício de criação de alguns hipertextos, utilizando os blogs. Portanto, cada cursista tinha como atividade a criação de um blog em grupo, para que os projetos desenvolvidos com os alunos no laboratório pudessem ser posteriormente, divulgados na web.

Ao refletir sobre a influência da informática, Perrenoud (2000, p. 129) relata que o docente não tem como escapar das tecnologias e que os recursos disponíveis requerem “passar de um universo documental limitado (o da sala de aula e do centro de documentação próximo) a um universo sem verdadeiros limites, o do *hipertexto*”.

Sobre os motivos que levam ao não uso dos computadores foi unânime a resposta dos professores de que o fato de não haver acesso à internet desencadeia o motivo da não utilização do laboratório de informática. Essa resposta obteve onze marcações. Em segundo lugar, com 8 marcações, a justificativa foi que o laboratório está desativado ou nunca chegou a funcionar, seguido de 7 respostas que informaram que os computadores não estão em condições de uso; e de 5 marcações que indicaram a falta de um funcionário responsável pelo laboratório; a seguir, com 3, foi afirmado que o espaço físico do laboratório de informática não comporta todos os alunos; e, por fim, 2 marcações apontaram a insegurança para trabalhar com tecnologias na educação devido a não participação no curso oferecido pelo PROINFO Rural.

A partir das respostas, podemos aferir que os professores enxergam o programa PROINFO Rural como de inclusão digital na área rural, equipando as escolas com laboratórios de informática. Porém, ressaltamos que o programa para cumprir suas finalidades e objetivos é urgente que aconteça o regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, para que as escolas não pereçam com sucatas sem utilidade para o ensino-aprendizagem e que seja garantida a participação na formação continuada.

#### **4. Considerações Finais**

O objetivo deste estudo foi analisar as contribuições da formação continuada do PROINFO Rural para prática pedagógica dos professores da Educação Básica rural de Nova Mamoré-RO.

Com a presente pesquisa foi analisado o que os professores desenvolvem em sala de aula a partir da formação continuada do PROINFO Rural, com base no questionário (com questões abertas, fechadas e de múltipla opção).

Quanto à resposta da questão norteadora, em que medida o PROINFO Rural contribuiu com a prática pedagógica dos professores rurais em Nova Mamoré, aferimos que dos quatorze questionários aplicados, oito pesquisados concluíram o curso de formação com as TIC, e os professores destacam a importância do curso. Todavia, não detectamos práticas pedagógicas interdisciplinares, já que era proposta didática do curso trabalhar por meio de projetos e interdisciplinar.

Observamos que os professores que não fizeram a formação continuada do PROINFO, também usam com frequência as TIC, seja por meio de pesquisa de atividades pedagógicas em sites, blogs e outros, como também, o uso dos aplicativos do sistema operacional do Windows na elaboração de provas e, portanto, destacam a importância de saberem utilizar as tecnologias para o processo ensino aprendizagem. No entanto, é necessária a formação pedagógica no uso das TIC para que os professores não as utilizem de forma técnica apenas, e sim que essa atividade seja alicerçada numa concepção pedagógica de aprendizagem.

Por fim, a presente dissertação relatou o percurso de pesquisa e apresentou a realidade do programa do governo federal PROINFO Rural em algumas escolas rurais do município de Nova Mamoré, destacando a sua reminiscência para a prática pedagógica dos professores.

## Referencias

Arroyo, Miguel Gonzalvez; SALETE Roseli, MOLINA Mônica Castagna (orgs.). **Por uma educação no campo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: VOZES, 2009.

Blinkstein, P.; Zuffo, M.K. **As sereias do ensino eletrônico**. 2011. Disponível em: <http://www.blinkstein.com/paulo/documents/books/BliksteinZuffo-MermaidsOfETeaching-OnlineEducation.pdf>. Acesso em: 15 fev 2015.

Braga, Hélia Barroso. **As Tecnologias da informação e comunicação na formação docente**: análise do projeto político pedagógico do curso de pedagogia das universidades federais. 2007. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

Brasil, lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 6 jan.2015.

Caldart, Roseli Salette. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: Kolling, Jorge Edgar; Cerioli, Paulo Ricardo; Caldart, Roseli Salette.

**Educação do campo:** identidade e política públicas.

Brasília:DF,2002.Disponível<<http://www.forumeja.org.br/ec/files/Vol%204%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20do%20Campo.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2015.

Kenski, Vani Moreira. **Tecnologia e ensino presencial a distância**. Campinas/SP: Ed. Papirus, 2012. (Série Prática Pedagógica).

Leite, Lígia S., **Mídia e a perspectiva da tecnologia educacional no processo pedagógico contemporâneo:** a contemporaneidade e o processo sociotécnico, tecnologia e educação: As mídias na prática docente, Rio de Janeiro: Wak, 2008.

Libâneo, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?:** novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2011.

Perrenoud, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

Pimenta, Sônia de Almeida. **Educação e Saúde:** um estudo de caso na prevenção da AIDS. 2003. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, Campinas, 2003.

Santos, Jânio Ribeiro. Da educação rural à educação do campo: um enfoque sobre as classes multisseriadas. **IV Colóquio Internacional de Educação e Contemporaneidade**, Sergipe, 2010. Disponível em: <[http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-educacao-do-campo/da-educacao-rural-a-educacao-do-campo-umenfoque-sobre-as-classes-multisseriadas/at\\_download/file](http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-educacao-do-campo/da-educacao-rural-a-educacao-do-campo-umenfoque-sobre-as-classes-multisseriadas/at_download/file)>. Acesso em: 12 mar.2015.

Silva, Josias Nogueira. **Tic em educação:** um contributo para repensar o currículo das escolas do campo. Porto Velho: Faculdade Metropolitana, 2014.

